

小学生を対象としたソーシャルスキル教育の効果

Effects of Social Skills Education for Elementary School Children

中 村 豊 *

Abstract

This paper presents the content and results of practical classroom teaching of social skills education that was undertaken over three years, from 2009 to 2011, at public elementary school in Kobe City, Japan, and in which the author was involved as a research cooperation advisor.

At Elementary School A, classes providing social skills education were introduced in FY2011 in accordance with the school's annual school-wide guidance plan. Through this educational program, the educational effects of social skills classes were measured using the "sociality scale" formulated by the author comprising "communication skills" factors, "self-expression" factors, and "group participation skills" factors, as well as the scale of "empathy" and "self-esteem". Three way mixed ANOVA was performed for each of the factor scores from the data obtained in which the scores were multiplied by two (period), six (year in school), and two (gender). The results of this analysis confirmed that there was a significant increase in scores for each of the factors. From this, it was possible to empirically confirm based on evidence that social skills education fostering children's sociality is also effective in elementary schools.

キーワード：ソーシャルスキル教育、生徒指導、自尊感情、学級、人間関係

1 問題と目的

本論文の対象となる神戸市公立小学校（以下、A小学校と略す）には、生徒指導上の諸問題が多く見られた。特に、児童同士の人間関係のトラブルが多発していること、自尊感情の低い子どもの多いことが切実な問題であった。この現状を改善するためには、積極的な生徒指導を推進していくことが喫緊の課題となっていた。また、A小学校は、神戸市教育委員会の研究指定校「神戸市パイロットスクール事業」¹⁾として、子どもの社会性を育てるスキル教育を柱に“子どもの自尊感情を育て”、“コミュニケーション力を育てる”研究を始める準備にあたっていたが、そのためにも、教育現場と協働的な研究ができる人材を必要としていた。これらの理由により、筆者はA小学校の研究協力アドバイザーとしての要請を受け、2009年度4月よりA小学校の教育と関わ

ることになった。

当時のA小学校には、校長の分析によると、次に示す3つの課題が見られた。

- ①経済的な困難を抱える家庭や一人親家庭の割合が高い
- ②家庭での基本的な生活習慣や社会性が十分に育まれている子どもが多い
- ③人事異動が急速に進められた結果として、教師間における子どもの指導観にバラツキがある

A小学校の校長は、家庭や地域の教育力が低下している実態を踏まえて、子どもに必要なソーシャルスキルの獲得をねらいとした新たな教育の導入を図ろうとしていた。ここでのソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための具体的な技能を総称したものであり、ソーシャルスキル教育とは、基本的な対人関係スキルと発達段階に応じたソーシャルスキルを身につけさせる学習活動である²⁾。

* Yutaka NAKAMURA 教育学部教授

1) 平成21年度「神戸パイロットスクール」事業は、「神戸市教育振興基本計画」（平成21年3月策定）の重点事業に関する先導的な取り組みを行う学校園を「神戸パイロットスクール」として指定し、その実践の成果を全市に広げていくことを目的として実施するものである。

（参照日2012年4月26日 <http://www.city.kobe.lg.jp/information/press/2009/05/2009051317001.html>）

2) 次の書籍を参考にまとめた。小林正幸、相川充編集『楽しく身につく学級生活の基礎・基本—ソーシャルスキル教育で子どもが変わる小学校』図書文化社、1999年。

生徒指導は、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」³⁾である。学校には、生徒指導の一層の充実を図っていくことが求められている。この生徒指導の究極的目標である自己指導能力を育むためには、子どもの発達段階で形成される社会性や道徳性を学年相応の水準に高めていくことが必要である。A小学校のソーシャルスキルの授業は、筆者との協働研究により、子どもの社会性を育むための積極的な生徒指導として導入されることになった。

A小学校では、子どもの発達の課題として、円滑な対人関係に必要なソーシャルスキルの獲得をあげ、そのための教育として、ソーシャルスキルの授業を教育課程に位置付けて実践していくことを目指した。これは、授業としての生徒指導プログラムを組織的に行うことであり、生徒指導を領域論で捉え直そうという試みである。これまでの生徒指導は、「学校教育を支える機能」⁴⁾として、学校生活を通して全教育活動の中で行うことを基本原則としている。しかしながら、機能論としての生徒指導では、具体的な教材・題材や指導方法、評価等、「どの時間で、何を、どのように指導していくのか」が曖昧であり十分には整理されていない。そのために、生徒指導の取り組みが分断されており、系統的かつ効果的な指導とはなっていない。また、生徒指導の重要な場である特別活動⁵⁾や教育課程外における児童生徒の活動時間は、減少してきている実情がある。それゆえに、これからの生徒指導では、対症療法的な指導だけに止まらず、積極的指導を学校の実態に即して構築していくことが必要なのである。

特に、「社会性が未熟であり規範意識や基本的な倫理観が十分には身に付いていない」⁶⁾と指摘される現代の子どもたちに対して、問題行動への対応が

十分には機能していない実態を鑑みると、学級王国といわれる小学校において教育課程に位置付けられた生徒指導としての授業を導入することは、新たな生徒指導の可能性を示すものである。また、A小学校が目指す授業としての生徒指導には、子どもの問題行動に対する予防・開発促進的機能が期待できる。このような問題意識をもつ筆者が、協働研究者として設定したA小学校のソーシャルスキル教育導入と実践の目的は、次の3点にある。

- ①教育課程に位置付けられた生徒指導プログラムを構築する
- ②子どものソーシャルスキルを測ることによりプログラムの効果を検証する
- ③生徒指導上の諸問題への指導効果を検討する

2 実践校の概要と実践までの経緯

(1) 実践校について

A小学校は、開校40年の比較的新しい学校である。在籍児童数は、開校当初21学級(631名)であり、1973年には44学級(1857名)のピークを迎えた以降、学級減が続いている。2009年度以降は13学級(各学年2学級と特別支援学級1学級)規模の小学校である。

(2) 実践までの経緯

A小学校は2009年度、研究テーマ「くらしを切り拓く学力を求めて～人としてのあり方・生き方を考え、具体的なトレーニングを通してソーシャルスキルを身につける～」を設ける。この年度より筆者はA小学校の教育と関わることになった。そこで、校長、教頭、研修担当者、生徒指導担当者らと初年度の目標を話し合い、2009年度の重点について、ソーシャルスキルの授業の必要性和積極的な生徒指導としての授業に期待される効果に関する基礎研修を行

3) 文部科学省『生徒指導提要』教育図書、平成22年、1頁。

4) 文部科学省『生徒指導の手引(改訂版)』大蔵省印刷局、昭和56年、1頁。

5) 佐々木(2004年)は、特別活動が具体的な生活や体験と密接に関わっている点から、「生徒指導の具体的な場である」としている。そして、特別活動の意義を12項目にわたり挙げているが、その多くが生徒指導と緊密な関係にあると言える。また、佐々木(2010年)は生徒指導を「子ども生徒が現在の在り方や将来の生き方を考え、人格の完成と豊かな自己実現を追求するように導くことである」とし、「生徒指導が最も有効に働く場は特別活動である」と捉えている。

佐々木正昭「特別活動の役割と活用」『生徒指導の根本問題—新しい精神主義に基づく学校共同体の構築—』日本図書センター、2004年、196-205頁。

佐々木正昭「生徒指導」日本特別活動学会監修『新訂 キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版、2010年、54-55頁。

6) 例えば、中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(1996年)。文部科学省少年の問題行動などに関する調査協力者会議「心と行動のネットワーク～「心」のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へ」(2001年)等には、本指摘がみられる。

うことにした。A小学校におけるソーシャルスキルの授業の導入は、校長の学校経営としてトップダウン的に進められてきたことを鑑みると、初年度には十分な準備をしていくことが必要であった。そのために本格的なソーシャルスキルの授業の実践は、翌年2010年度からとし、3年間をかけて全校の実施体制を構築していくことになった。

初年度は、A小学校生徒指導委員会における指導助言活動やA小学校の教師との人間関係づくり、授業研究会における指導助言等を通して積極的な生徒指導⁷⁾の意義を共通理解した。このことにより、生徒指導としてのソーシャルスキルの授業を実践する教師側の心理的な準備を整えた。

2年目は、ソーシャルスキルの授業の必要性と意義についての共通理解に基づくソーシャルスキルの授業が、全ての学級に導入された。積極的な生徒指導としてのソーシャルスキルの授業が、A小学校の教育課程に位置付けられて、意図的計画的に実践されるようになったことは、生徒指導体制における積極的指導の側面から見ると大きな前進である。

3年目となる2011年度は、A小学校との共同研究テーマ「子どもたちの自尊感情を育て、コミュニケーション力を育てる—社会性を育てるスキル教育を柱にして—」が本格的に実施された。小学校1年生から小学校6年生まで全ての学級において研究授業が定期的に実施され、カリキュラム開発を行うことができた⁸⁾。カリキュラムの効果については、子

どもの社会性を測定する尺度⁹⁾により、定期的な質問紙調査を行うことで1年間の変化を定量的なデータとして得ることができた。このデータは、統計的な手法により分析し、ソーシャルスキルの授業の検証に利用され、プログラム効果のエビデンスとして示すことができた。

3 ソーシャルスキル教育の内容と実施時期及びプログラムの概要

(1) ソーシャルスキル教育の授業内容

A小学校では、子どもの生徒指導上の諸問題への予防的な対応、子どものコミュニケーション能力や自尊感情を育む積極的な生徒指導に取り組む手がかりとして、先行研究としての筆者の実践¹⁰⁾及び既刊の書籍¹¹⁾で紹介されている授業の中から、「あいさつ」「話の聞き方」「言葉遣い」「話し方」「温かいメッセージの伝え方」「感謝の言葉」に関するソーシャルスキルを各学年共通して取り入れた。このことにより、小学校1年生から6年生までの系統的な積極的な生徒指導体制が構築された。それぞれの学年で実施された授業については、A小学校の研修資料¹²⁾に掲載されている。次に、授業の基本的な構造について述べる。

ソーシャルスキルの授業の基本構造（展開）は、ソーシャルスキル・トレーニングで使われる技法に倣いながら、A小学校の教師により、子どもの実態に合うようにアレンジされている。大まかな授業の

7) 学校心理学では、1次的教育援助の考え方に該当する。大野は、心理教育的援助サービスシステムの1次的援助サービスの内容を学校教育相談担当者が行う1次的教育援助（すべての子どもに関わる適応、学習スキル、対人関係能力など）として整理し、心理教育を含めた各学校での実践的で包括的なプログラムの開発を緊急な課題としてあげている。

大野精一、「現職教師にとってもつ意味—学校心理学と学校教育相談との関わりで—」『教育心理学ブック』、有斐閣、2003年、39-44頁。

積極的な生徒指導とソーシャルスキルの授業の関係については、以下の論文を参照。

中村豊「積極的・開発的な生徒指導としてのソーシャルスキルを学ぶ授業の構築」『月刊生徒指導』第38巻第10号、学事出版、平成20年8月、20-27頁。

8) 各学年のカリキュラムについては、神戸市立神陵台小学校「けやき—くらしをきり拓く学力を求めて—」（神陵台小学校職員研修記録）2012年3月を参照。

9) 子どもの社会性を測る尺度は、筆者がこれまでに作成した「社会性尺度」（子ども版）を修正した簡易版である。「社会性尺度は」（子ども版）は、以下の論文を参照のこと。

中村豊「小中学校における子ども生徒の人間関係構築力・調整力と学校生活に関する調査研究」日本学術振興センター平成16年度科学研究費補助金（奨励研究）課題番号：16905008、関西学院大学文学部佐々木正昭研究室『教育の創造—特別活動・生徒指導の理論と実践—第11号』平成17年3月、1-24頁。

10) 筆者の実践は中学校であるが、全校生徒指導体制という視点と、教育課程に位置付けるという点に関しては校種を問わず、その有効性が期待されている。作成した資料は次の通りである。

埼玉県教育心理・教育相談研究会「社会性を育むためのスキル教育—発達段階に応じた学年別カリキュラム—」『子どもの心理と指導第11集』（小学校1年生版、小学校3年生版、小学校6年生版、中学校1年生版、中学校3年生版）、平成17年。

埼玉県教育心理・教育相談研究会「社会性を育むためのスキル教育—発達段階に応じた学年別カリキュラム—」『子どもの心理と指導第12集』（小学校2年生版、小学校4年生版、小学校5年生版、中学校2年生版）、平成18年。

11) 例えば、相馬誠一編著『学級の人間関係を育てるグループ・アプローチ』学事出版、平成18年。國分康隆監修・清水井一編著『社会性を育てるスキル教育』（小学校1年生～中学3年生）、平成18年等。

12) 神戸市立神陵台小学校「けやき—くらしをきり拓く学力を求めて—」（神陵台小学校職員研修記録）、2012年3月。

流れを以下に示す。

- ①はじめに、本時の活動の目的を確認する
(Instruction)
- ②次に、教師が中心となりモデルを演じて示す
(Modeling)
- ③続いて、モデルに倣い、ペアや3人組などで実際に演じて (Role playing) 練習する (Rehearsal)
- ④最後に、本時の活動をふり返る (Feedback)

ソーシャルスキルの授業の流れについては、題材や学年の特質により若干の差異がある。ねらいや目当てを明確に示し、子どもの活動を中心に展開され、評価で終わる点においては共通している。また、A小学校の子どもの発達の段階により、以下に示す各学年の研修テーマ¹³⁾が設けられた。

第1学年

「相手を見て聞き、みんなの前ではっきり話せる子」

第2学年

「はきはき話し、うなづきながら聞く子」

第3学年

「よく聞き、自分の考えを表現できる子」

第4学年

「自分の思いを言葉で表そうとする子」

第5学年

「自分の考えをもって聞き、進んで伝えようとする子」

第6学年

「創造～自分の言葉と行動に責任を持つ子～」

それぞれのテーマには、A小学校の基本方針であるコミュニケーション力としての言語環境（「聞く」「話す」）を整えようとしていることが示されている。そこには、校長が子どもの生徒指導上の諸問題を研修テーマと関連づけて解決しようとしていることが反映されている。

校長は、A小学校の子どもの問題行動には、短絡的な言葉を吐く、言葉に詰まり手を出す、相手に無理強いする押しつけの言葉がけ、相手の失敗を揶揄する、相手を否定する言葉等、心のゆとりのなさや適切な言動の未学習があるために、相手を許す気持ちが育ちにくいギクシャクとした人間関係があると考えていた。

そこで、各学年では研修テーマを設定した後、テーマに迫るために、「授業の中で」及び「くらし・行事の中で」どのように子どもに働きかけていく

か、具体的な方策を挙げている。そこには、次の重要な点が示されている。

A小学校の教師は、ソーシャルスキル教育だけで生徒指導上の諸問題全てを解決できるとは安易に考えておらず、ソーシャルスキルの授業で練習したことを、教育活動全体と関連付けて、繰り返し練習することの大切さを理解している。言い換えると、子どもの適切な言動を「般化」及び「強化」することで、生徒指導上の諸問題に関する予防的な働きかけをしようとしているのであり、子どものよりよい人間関係の育成を目指している。その結果、子どもの人間関係を改善することにより、個々の自己肯定感を高め自尊感情を育むことができていると考えているのである。

(2) 各学年におけるソーシャルスキルの授業年間指導計画

A小学校におけるソーシャルスキルの授業は、2009年度から2010年度までの2年間の試行期間を経て、2011年度より全ての学年で年間指導計画に基づいた授業が実践されるようになった。そこには、子どもの発達の段階に配慮した授業のねらいが設定され、それぞれの段階及び学年に必要な授業時数が確保されている（表1）。

- ①低学年：1年生では4月当初に多くの授業時数が当てられ、学校生活への適応をねらいとした指導面に重点が置かれている。2年生では、話す・聞く等の必要最低限の授業時数となっている。
- ②中学年：3年生では、ギャング・グループの萌芽

表1 学年別月別ソーシャルスキルの授業時数一覧

	低学年		中学年		高学年	
	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
4月	18	2	4	2	2	1
5月	2	2	3	2	1	1
6月	2	1	2	1	1	1
7月	2	0	1	1	1	1
9月	0	1	2	1	1	1
10月	0	2	3	1	2	1
11月	1	0	2	2	2	1
12月	1	0	2	1	2	1
1月	1	1	2	0	1	1
2月	2	0	3	1	3	0
3月	1	1	0	2	2	0
合計	30	10	24	14	18	9

13) 神戸市立神陵台小学校「けやきーくらしをきり拓く学力を求めてー」（神陵台小学校職員研修記録）、2012年3月。

となる発達の段階を意識して人間関係に関わる時数が多めに確保されている。4年生では3年生よりも時数が減少している。

- ③高学年：5年生では授業の題材が増え、6年生では減少している。

各学年のソーシャルスキルの授業では、毎時の授業のねらいと子どもに身につけさせたいソーシャルスキルを年間指導計画に位置付け、学校全体で取り組む共通ソーシャルスキルに加えて、子どもの発達に応じて必要なソーシャルスキルと基本的な習慣等をソーシャルスキルにおける授業題材として取り組んでいる（表2）、共通のソーシャルスキルを着色して示した。

4 ソーシャルスキル教育の効果の測定方法と結果

（1）ソーシャルスキル教育尺度による調査

- ①目的：A小学校のソーシャルスキル教育について、筆者が作成した「社会性尺度」（簡易版尺度）

と「共感性」及び「自尊感情」尺度により、ソーシャルスキルの授業の教育効果を測定する。

②調査手続き

ア) 調査対象者：A小学校の特別支援学級を除く全校子どもを対象とした（表3）。

イ) 調査時期：2011年7月と、2012年2月に実施した。

ウ) 調査手続き：調査は学級担任に依頼し、学級単位の集合調査・記名法により実施した。各質問項目について、4段階評定で回答を求めた。（あてはまる（◎）、ややあてはまる（○）、ややあてはまらない（△）、あてはまらない（×）を記入させることによって測定）。調査用紙は回収後所定の封筒に入れ、郵送により回収した。欠損値のあるものは調査対象としていない。

③調査内容

筆者が作成した「社会性尺度」（小学生版）は、「コミュニケーション能力」「アサーション」「共感性」

表2 学年別「ソーシャルスキルの授業」題材一覧 ※数字は授業時数を表す。

低学年		中学年		高学年	
1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
自己紹介				自己紹介の仕方	
話の聞き方	話の聞き方	話の聞き方	話の聞き方	話の聞き方	話の聞き方
返事の仕方					
あいさつの仕方	あいさつの仕方	あいさつの仕方	あいさつの仕方		あいさつの仕方
ロッカーの使い方	授業中の正しい姿勢		学習用具のそろえ方		校外におけるあいさつ
机の中の整理整頓	時刻を守る				
机の上のレイアウト			集団行動の仕方		
トイレの使い方		規則正しい生活			
正しい姿勢		椅子の座り方・立ち方			
鉛筆の持ち方					
正しい廊下歩行	意欲の持ち方	意欲の持ち方			
チャイム席			時刻の守り方		
安全な下校の仕方		グループの話し合いの進め方	話し合い		話し合い
給食の配り方		グループ活動のマナー			
給食の食べ方		計画の立て方		将来への希望の持ち方	
給食の片付け方		会の進め方			
掃除の仕方	掃除の仕方	学級集団への貢献の仕方		奉仕活動への取り組み方	
自己紹介		自己理解の仕方		下級生への接し方	下級生への接し方
自己紹介		自己理解の仕方		下級生への接し方	
お礼の言い方		感謝の気持ちの表し方	感謝の気持ちの表し方	感謝の気持ちの伝え方	
上手な聞き方		親友をつくる話の聞き方			
手伝いの仕方		協力の仕方		断り方	協力の仕方
温かい言葉		言葉の使い方	励まし方・許すこと	断り方	適切な言葉づかい
必要な言葉	友だちづくり	遊びの輪へ入り方	ていねいな言葉づかい	断り方	断り方
上手な聞き方	話し方・聞き方	話し方・聞き方		物の借り方・返し方	
困ったときの行動		アンガー・マネジメント	アンガー・マネジメント	ストレス・マネジメント	
友だちのよさに気づく	友だちのよさに気づく	長所の見つけ方		友だちのよさの伝え方	
謝り方		仲直りの仕方	あやまり方	仲裁の仕方	
自分のよさを知る	自分のよさを知る	自己肯定	嬉しい気持ちの表し方	自己の可能性の見つけ方	他者視点
温かい言葉かけ		頼み方	お願いの仕方	紹介の仕方	
		自己洞察・自己開示	不審者対応	不審者対応	
				災害時の避難の仕方	
30	10	24	14	18	9

表3 調査対象者

学年	男子	女子	合計
小学校1年生	23	15	38
小学校2年生	19	18	37
小学校3年生	21	32	53
小学校4年生	24	18	42
小学校5年生	18	24	42
小学校6年生	35	30	65
合計	140	137	277

「将来展望性」「自尊感情」「集団参加能力」「実践力」「規範意識」「基本的生活習慣」の9因子構造、各因子5項目で合計45項目からなっている。簡易版尺度では、A小学校の研究に合わせて「コミュニケーション能力」因子、「アサーション」因子は「自己表現」因子と命名し直し、「集団参加能力」因子の合計3因子15項目を全ての学年で調査した。また、4年生から6年生では、「共感性」因子及び「自尊感情」因子の10項目¹⁴⁾を加えて調査した。

「共感性」因子及び「自尊感情」因子の10項目について、1年生から3年生までの子どもに調査しな

かったのは、A小学校の教師が、子どもの発達段階や教育現場の経験知から、低学年では回答することが難しいと判断したためである。質問項目の内容は表4に示した通りである。

(2) ソーシャルスキル教育尺度調査結果

調査結果に基づき、5因子の得点を学年、男女別に算出して、2回分の調査データについて、平均と標準偏差を計算して整理した(表5、表6)。また、各因子の時期×男女別の学年得点の様子を図1～図5に示した。グラフ得点は、因子合計得点を項目数で割った平均値で表している。そのために、各因子の得点は「あてはまる」(3点)～「あてはまらない」(0点)の範囲内で示されている。

得られたデータの各因子得点については、それぞれに、2(時期)×6(学年)×2(性)の3要因混合計画法による分散分析を行った。被験者内効果は、時期群(自由度1)となる。時期は、平成2011年7月と平成2012年2月である。被験者間効果は、学年群(自由度5)、男子と女子の性群(自由度1)

表4 A小のソーシャルスキル教育尺度質問項目

番号	質問項目	因子名
1	私は、わからないことを友だちに聞くことができます。	コミュニケーション能力
2	私は、悩みやこまったことを友だちに相談できます。	
3	私は、お願いしたいことを友だちにたのむことができます。	
4	私は、友だちの話を終わりまで聞くことができます。	
5	私は、自分の考えをきちんと友だちに話すことができます。	
6	私は、友だちとちがう意見でも、自分の意見を言うことができます。	自己表現
7	私は、自分が失敗したら、あやまることができます。	
8	私は、困ったとき、友だちや先生に助けてほしいと伝えることができます。	
9	私は、自分の気持ちを人に伝えることができます。	
10	私は、いやなことをたのまれたら、うまくことわることができます。	
11	私は、友だちとなかよく遊ぶことができます。	集団参加能力
12	私は、班や友だちとの話し合いに参加することができます。	
13	私は、友だちとの約束を守ることができます。	
14	私は、自分の考えがとおらなくても、がまんすることができます。	
15	私は、みんなで何かを決めるとき、自分とちがう意見も大切にします。	
1	私は、ひとりぼっちでいる子を見ると、気になります。	共感性
2	私は、傷ついて苦しんでいる動物を見ると、かわいそうになります。	
3	私は、楽しそうな人を見ると、楽しい気持ちになります。	
4	私は、友だちが喜んだり悲しんでいる気持ちがわかります。	
5	私は、いっしょに遊んでいる友だちのやりたいことは、だいたいわかります。	
6	私は、自分を大切にしたいと思います。	自尊感情
7	私には、よいところがあります。	
8	私は、自信をもってやれることがあります。	
9	私は、人の役に立っていると思います。	
10	私は、がんばれば、だいたいことはできると 생각합니다。	

14) 共感性因子及び自尊感情因子は、以下の調査研究から作成した。

平成23年度科学研究費補助金基盤研究(C)課題番号22531040研究課題名「特別活動における発達課題と評価についての研究」

日本特別活動学会第20回大会課題発表第2分科会「特別活動における発達課題と評価について：質問紙調査より」(研究代表者 佐々木正昭)(研究分担者 中村豊)

表5 月別因子得点の平均値と分散

学年	性別	n	コミュニケーション能力				自己表現				集団参加能力			
			2011年7月		2012年2月		2011年7月		2012年2月		2011年7月		2012年2月	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
小学校1年生	男子	23	2.72	.34	2.59	.41	2.70	.40	2.56	.51	2.79	.28	2.67	.35
	女子	15	2.72	.43	2.55	.37	2.56	.69	2.49	.36	2.65	.51	2.61	.52
小学校2年生	男子	19	2.18	.69	2.27	.63	2.20	.75	2.18	.82	2.45	.52	2.51	.55
	女子	18	2.44	.63	2.30	.51	2.39	.68	2.46	.53	2.66	.37	2.58	.34
小学校3年生	男子	21	2.11	.50	2.23	.43	2.28	.47	2.20	.44	2.26	.55	2.28	.35
	女子	32	2.33	.54	2.31	.52	2.30	.54	2.33	.43	2.51	.42	2.53	.45
小学校4年生	男子	24	1.93	.52	2.27	.51	1.86	.53	2.20	.44	2.29	.46	2.44	.40
	女子	18	2.30	.76	2.52	.54	2.11	.71	2.32	.57	2.49	.53	2.72	.30
小学校5年生	男子	18	2.14	.54	2.24	.49	2.08	.49	2.11	.45	2.23	.46	2.40	.46
	女子	24	2.27	.52	2.27	.48	2.01	.52	1.93	.75	2.40	.43	2.40	.46
小学校6年生	男子	35	1.91	.60	2.05	.56	1.77	.59	1.85	.48	2.09	.53	2.34	.40
	女子	30	2.35	.62	2.44	.61	2.03	.59	2.00	.64	2.30	.46	2.51	.35

表6 月別因子得点の平均値と分散

学年	性別	n	共感性				自尊感情			
			2011年7月		2012年2月		2011年7月		2012年2月	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
小学校4年生	男子	24	2.21	.43	2.18	.45	2.39	.41	2.43	.41
	女子	18	2.49	.45	2.32	.69	2.54	.50	2.49	.34
小学校5年生	男子	22	2.20	.44	2.24	.64	2.35	.45	2.33	.55
	女子	26	2.22	.56	2.01	.76	2.42	.42	2.16	.65
小学校6年生	男子	35	1.96	.54	1.78	.64	2.13	.48	1.71	.58
	女子	30	2.20	.59	1.79	.61	2.25	.66	1.76	.66

である。分散分析の結果は表7に示した。なお、分散分析に使用したデータは、欠損値が無く、2回分のデータが連続している子どものデータである。

①「コミュニケーション能力」因子

学年群 ($F [5, 272] = 5.07, p < 0.01$) と性群 ($F [1, 276] = 9.44, p < 0.01$) に有意な差がみられ、時期×学年群の交互作用が有意 ($F [6, 271] = 2.67, p < 0.05$) であった。単純主効果では、1年生の得点は、他の全ての学年と比較して有意に高かった。しかし、時期変動がみられ、4年生が上昇しているのに対し、1年生の得点は下降している。

性群 ($F [1, 276] = 9.44, p < 0.01$) の単純主効果を検定した結果、女子得点の方が有意に高かった。

②「自己表現」因子

学年群 ($F [5, 272] = 10.25, p < 0.01$) に有意な差がみられ、時期×学年群の交互作用が有意 ($F [6, 271] = 2.21, p < 0.05$) であった。単純主効果では、1年生の得点は、他の全ての学年と比較して有意に高かった。6年生の得点は、1年から3年生までの得点と比較して有意に低くなっていた。時期変動では、4年生が有意に上昇している。

性群 ($F [1, 276] = 1.70, ns$) の単純主効果を検定した結果、男女の差は見られなかった。

③「集団参加能力」因子

時期群 ($F [1, 276] = 6.46, p < 0.01$)、学年群 ($F [5, 272] = 5.82, p < 0.01$)、性群 ($F [1, 276] = 8.27, p < 0.01$) に有意な差がみられ、時期×学年群の交互作用が有意 ($F [6, 271] = 3.28, p < 0.01$) であった。単純主効果では、1年生の得点は、3年、5年、6年の学年と比較して有意に高かった。また、2年生は6年の得点よりも優位に高くなっている。しかし、1年、4年、5年、6年生では時期変動がみられ、1年では得点が下がるのに対し、他の

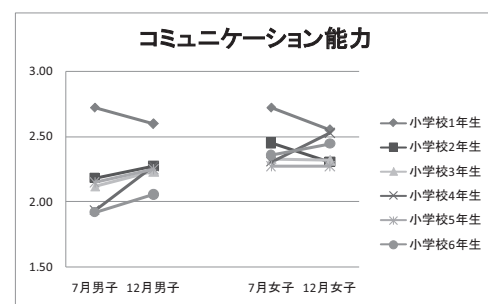


図1 「コミュニケーション能力」学年別男女別因子得点の変化

表7 因子別分散分析結果一覧

コミュニケーション能力 被験者内対比の検定					
要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
時期	.36	1	.36	2.35	.13
時期×学年	2.01	5	.40	2.67	.02 *
時期×性別	.41	1	.41	2.69	.10
時期×学年×性別	.13	5	.03	.17	.97
自己表現 被験者内対比の検定					
要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
時期	.11	1	.11	.73	.39
時期×学年	1.70	5	.34	2.21	.05 *
時期×性別	.00	1	.00	.03	.87
時期×学年×性別	.35	5	.07	.45	.81
集団参加能力 被験者内対比の検定					
要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
時期	.67	1	.67	6.46	.01 **
時期×学年	1.69	5	.34	3.28	.01 **
時期×性別	.03	1	.03	.27	.60
時期×学年×性別	.27	5	.05	.53	.75
共感性 被験者内対比の検定					
要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
時期	1.33	1	1.33	14.91	.00 *
時期×学年	.07	2	.04	.40	.67
時期×性別	.07	1	.07	.79	.38
時期×学年×性別	.14	2	.07	.79	.46
自尊感情 被験者内対比の検定					
要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
時期	.66	1	.66	5.10	.03 *
時期×学年	.90	2	.45	3.50	.03 *
時期×性別	.00	1	.00	.01	.93
時期×学年×性別	.07	2	.03	.27	.77
被験者間効果の検定					
要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学年	11.04	5	2.21	5.07	.00 **
性別	4.11	1	4.11	9.44	.00 **
学年×性別	3.10	5	.62	1.42	.22
被験者間効果の検定					
要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学年	24.87	5	4.97	10.25	.00 **
性別	.83	1	.83	1.70	.19
学年×性別	2.58	5	.52	1.06	.38
被験者間効果の検定					
要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学年	8.22	5	1.64	5.82	.00 **
性別	2.34	1	2.34	8.27	.00 **
学年×性別	1.69	5	.34	1.19	.31
被験者間効果の検定					
要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学年	4.01	2	2.01	4.72	.01 **
性別	1.62	1	1.62	3.81	.05 *
学年×性別	.38	2	.19	.44	.64
被験者間効果の検定					
要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学年	20.25	2	10.12	17.23	.00 *
性別	.03	1	.03	.05	.82
学年×性別	1.15	2	.58	.98	.38

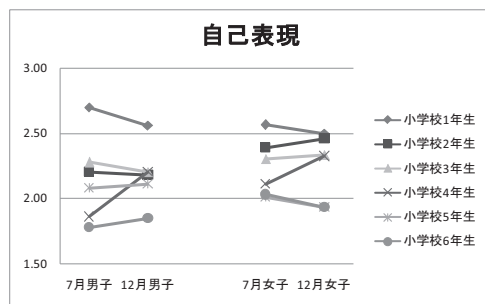


図2 「自己表現」学年別男女別因子得点の変化

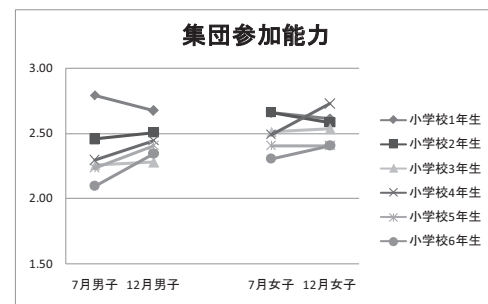


図3 「集団参加能力」学年別男女別因子得点の変化

学年では男女ともに得点が増加している。

性群の単純主効果を検定した結果、女子得点の方が有意に高かった。

④「共感性」因子

時期群 ($F [1, 276] = 14.91, p < 0.05$)、学年群 ($F [5, 272] = 4.72, p < 0.01$)、性群 ($F [1, 276] = 3.81, p < 0.05$) に有意な差がみられ、交互作用はみられなかった。単純主効果では、4年生の得点は、6年の学年と比較して有意に高かった。

性群の単純主効果を検定した結果、女子得点の方が有意に高かった。

⑤「自尊感情」因子

時期群 ($F [1, 276] = 5.10, p < 0.05$)、学年群 ($F [5, 272] = 17.23, p < 0.05$) に有意な差がみられ、時期×学年群の交互作用が有意 ($F [6, 271] = 3.50, p < 0.05$) であった。単純主効果では、4年 > 5年 > 6年の順で有意に高かった。時期変動では、6年生の得点が下降傾向にあるのに対して、4年、5年生では高まっていた。性群の単純主効果を検定した結果、男女の差は見られなかった。

⑥A小学校のソーシャルスキル教育尺度得点学年比較

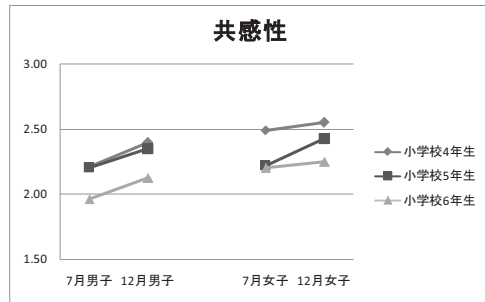


図4 「共感性」学年別男女別因子得点の変化

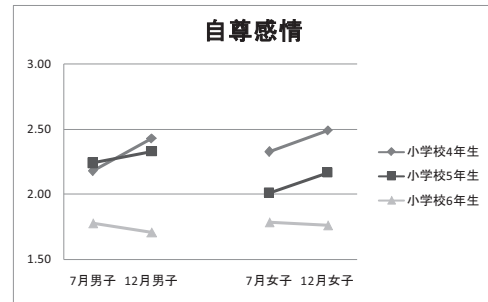


図5 「自尊心」学年別男女別因子得点の変化

A小学校のソーシャルスキル教育尺度は、7月と2月に全学級で実施された。すべての学年で共通して得られた「コミュニケーション能力」「自己表現」「集団参加能力」の各因子得点（項目数で除した平均値）の変化を示したのが図6である。

図6に示した通り、1年生では、得点の下降が見られるが、他の学年では得点の上昇が見られた。1年生から3年生までを低学年、4年生から6年生までを高学年として、2つのブロックに分けてみたときに、高学年ブロックの子どもたちの方が得点変動の大きいことが示されている。特に、4年生の子どもは、3因子得点ともに得点上昇幅が大きく、次いで6年生の2因子得点の上昇が大きくなっている。

このことに反して、2年生及び3年生では、3因子得点ともに大きな変化が見られなかった。

5 ソーシャルスキル教育の考察

(1) ソーシャルスキル教育尺度得点からの考察

ソーシャルスキルの授業の効果について、次に、因子別に考察をする。

コミュニケーション能力では、1年生の男女得点及び2年生の女子得点が下がっているが、他の多くは増加している。これは、ソーシャルスキルの授業により、他者の立場からの視点で適切な言動をとることの意味を学習していること及び小学校低学年以降では発達段階的に自己中心性の強い幼児期を終え

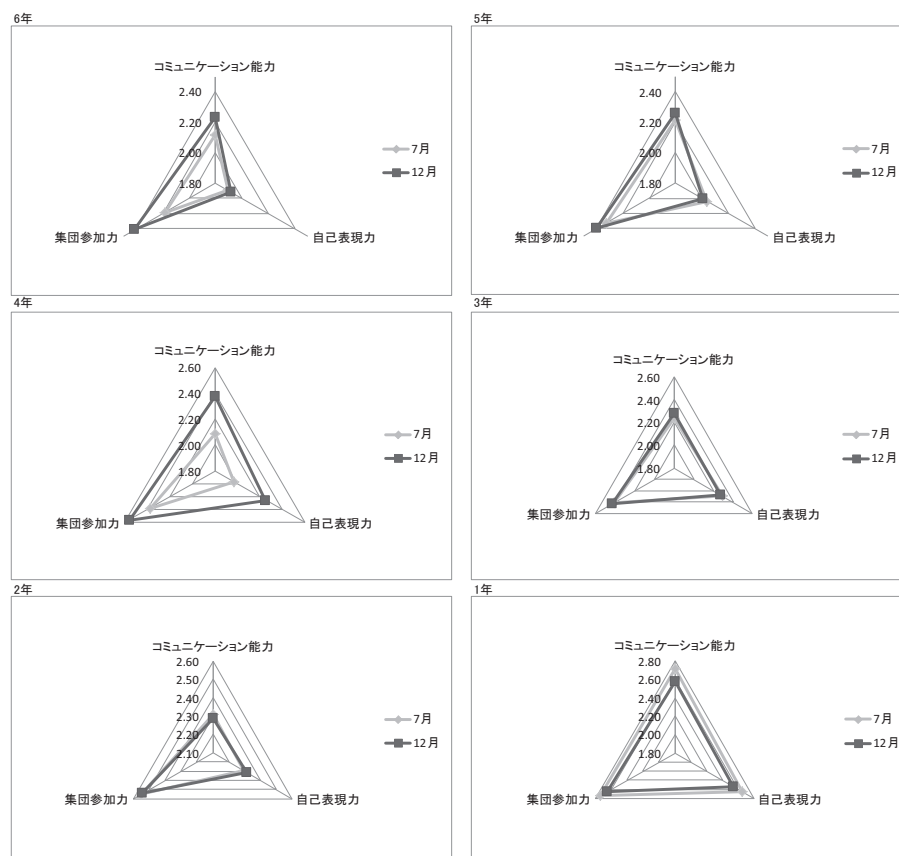


図6 A小のソーシャルスキル教育尺度得点チャート図

て、他者の視点（社会的自我）が獲得できるようになるためである。それゆえに、低学年の子どもは自己中心的な万能感から脱却し、他者との比較の中で自己を捉え直したことで得点が低下していると推察できる。4年生の得点の伸びが目立つのは、担当教師の意図的な指導により、ソーシャルスキルの授業で学習したスキルを日常の学校生活において反復練習の機会を設けることにより効果を高めている。全体での男女得点では女子の方が有意に高くなっているが、これは、女子の方がチャムシップ（chumship）に基づく小グループを形成しやすいために、その友人関係の中で男子と比較してコミュニケーションの量が多いことが反映されている。

自己表現力では、1年生の男女と、3年生男子、5年6年の女子得点がやや下がっているのに対して、小学校4年生では男女ともに上昇している。これらの結果についても、コミュニケーション力と同じ発達上の心理的な要因があると思われる。自己表現力はコミュニケーション力と関連が深く、その基盤となるのは子ども相互の人間関係である。その意味において、安心できる人間関係が構築されていないと得点を伸ばすことはできない。また、男女差が見られないことから、ソーシャルスキルの授業を取り入れたことにより下降せずに維持できていると考えられる。つまり、相手を意識した（他者視点を踏まえた）自己表現として質的向上が図られたために得点には表れていない可能性もあると考えられる。

集団参加能力では、1年生がやや下降しているが、4年生、6年生では上昇している。これらは、ソーシャルスキルの授業と学校生活全体の活動、特に行事における教師の働きかけが影響を与えている。また、男女得点では女子の方が有意に高いことから、女子の方が協調性や同調性が高いことを示している。このような女子の傾向が男子に与える影響は大きい。女子の集団参加能力に支えられた望ましい集団での活動を通して、個々の子どもの集団参加能力も高められていると考えることもできる。また、図6で示したように全体としては尺度得点が上昇していることから、人との関わりの基礎となる“あいさつ”や“言葉遣い”などを学ぶソーシャルスキルの授業は、子どもの社会性を育む学習として機能

していると評価することができる。

4年生から6年生では、「共感性」因子得点や「自尊感情」因子得点がともに上昇している。共感性の時期による主効果が有意であったことから、A小学校の教師の観察による子ども間の人間関係の改善が影響していると推察できる。得点の上昇には、他者視点の獲得や高学年としての自覚の高まり、友人間でのトラブルの減少等により、共感的な心情が育まれたことを表している。このことに関して、A小学校の職員研修記録には、学級内の人間関係が改善した要因はソーシャルスキル教育の効果であったことが記されている。また、自尊感情が6年生では十分に高まったとは言えないが、4年5年では高まっていることが示されている。男女差が見られないことから、学級が個々の子どもにとって心から安心できる場所となっている、学級を信頼して自己開示できる等、心理的な要因が大きく関与していると思われる。具体的には、6年生は、4年生の時に様々な人間関係のトラブルや、学級がうまくいかない状態を経験してきた。このことが、子どもの心理的な側面である自尊感情得点の抑制に影響を与えているのではないと思われる。

（2）総合考察

A小学校での取り組みは、準備から3年間におよぶ研究であった。2012年3月に、A小学校の校内研修としての実証的研究は、まとめの時期になった。A小学校では、「社会性とは、“相手を意識して、その相手と世界を共有しようという感性”であって、その感性を高めるのがソーシャルスキル教育」¹⁵⁾であったと総括している。

筆者は、A小学校の教育実践に研究協力アドバイザーとして関わってきたが、客観的な立場からの観察を通してA小学校における全校指導体制の構築、積極的生徒指導の具体的な方策としてのソーシャルスキルの授業の導入、開発促進的な子どもを育てる生徒指導プログラムの実践による子どもの変容など、多くの成果を確認することができた。これらは、既述の如く、子どもを対象とした質問紙調査の結果やA小学校の教師による実践のふり返りにも示されている。

子どもの社会性を育むソーシャルスキル教育の授業は、筆者の先行研究である中学校だけではなく、

15) 神戸市立神陵台小学校、上掲資料、90頁。

小学校においても有効であることがエビデンスに基づき実証的に確認できたことは、本研究の大きな成果である。

